

**ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

УДК [37.015.3+159.9-053.8-053.8:612.8](072.8)

ББК 88.8я73

П86

Р е ц е н з е н т ы:

кандидат психологических наук
директор Психологического центра РОСТ г. Саратова

М.В. Лысогорская

кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
Саратовского национального исследовательского государственного университета

имени Н.Г. Чернышевского

В.О. Скворцова

.....
П86 **Психология младших школьников с задержкой психического развития:**
учебное пособие / Л.В. Шипова. – Саратов, 2019. – 70 с.

Учебное пособие посвящено вопросам психологии младших школьников с задержкой психического развития. В пособии раскрываются история и современное состояние психологии младших школьников с задержкой психического развития, рассматриваются общие и специфические особенности психического развития младших школьников с задержкой психического развития, анализируются особенности познавательной деятельности, развития личности младших школьников с задержкой психического развития в процессе общения и деятельности.

Пособие предназначено для студентов и преподавателей, а также практикующих педагогов-психологов в образовательных организациях.

**Рекомендовано к изданию Учебно-методической комиссией
факультета психолого-педагогического и специального образования
СГУ имени Н.Г. Чернышевского**

УДК [37.015.3+159.9-053.8-053.8:612.8](072.8)

ББК 88.8я73

СОДЕРЖАНИЕ

1. Восприятие младших школьников с задержкой психического развития.....	4
2. Внимание младших школьников с задержкой психического развития.....	8
3. Память младших школьников с задержкой психического развития.....	11
4. Речь младших школьников с задержкой психического развития.....	20
5. Мышление младших школьников с задержкой психического развития.....	33
6. Развитие личности младших школьников с задержкой психического развития	37
7. Особенности эмоционального развития младших школьников с задержкой психического развития.....	51
8. Общение младших школьников с задержкой психического развития...	60
9. Особенности поведения младших школьников с задержкой психического развития.....	65
Список литературы.....	68

1. ВОСПРИЯТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Особенности восприятия младших школьников с задержкой психического развития изучали в своих работах Л.И. Переслени, С.К.Сиволапов, М.Н. Фишман, П.Б. Шошин и др. При отсутствии первичных недостатков зрения, слуха и других видов чувствительности у младших школьников с задержкой психического развития отмечаются замедленность и фрагментарность восприятия, трудности выделения фигуры на фоне и деталей в сложных изображениях. Вместе с тем не наблюдается каких-либо трудностей в узнавании знакомых им объектов на реалистических изображениях, что дополнительно свидетельствует об отсутствии первичной недостаточности сенсорных функций (В.И. Лубовский).

Х. Спионек считает, что отставание в развитии зрительного восприятия является одной из причин трудностей в обучении младших школьников с задержкой психического развития. Зарубежные психологи, отмечая наиболее важные особенности восприятия школьников, отстающих в учении, также указывают на затруднения в построении целостного образа и выделении фигуры на фоне. Целостный образ из отдельных элементов формируется замедленно. Эти недостатки восприятия приводят к тому, что ребенок не все замечает в окружающем мире, «не видит» многое при демонстрации учителем наглядных пособий, картин.

Для восприятия детей с задержкой психического развития характерна замедленность процесса переработки поступающей через органы чувств информации. В условиях кратковременного восприятия многие детали остаются «несхваченными», как бы невидимыми. Неточность и замедленность восприятия в наибольшей мере проявляются в младшем

школьном возрасте, когда обнаруживаются связанные с недостатками восприятия ошибки при списывании текста, воспроизведении фигур по зрительно представленным образцам и др. В наибольшей мере эти недостатки проявляются при усложнении и ухудшении условий восприятия: при плохом освещении, расположении предмета под непривычным углом зрения, наличии рядом других аналогичных предметов (при зрительном восприятии); частой смене сигналов, сочетании или одновременном появлении нескольких сигналов (при слуховом восприятии). В этих случаях, как было показано в исследовании П.Б. Шошина, значительно увеличивается латентный период опознания объектов.

Так при повороте объекта на 45 градусов, необходимое для опознания изображения время увеличивается у нормально развивающихся 8-летних школьников на 2,2%, а у их сверстников с задержкой психического развития на 31%; при уменьшении яркости и четкости изображения – соответственно на 12 и 47%. Следовательно, влияние разных осложняющих факторов на восприятие младших школьников с задержкой психического развития оказывается в несколько раз более выраженным, чем у их нормально развивающихся сверстников. Эти исследования дали основание для вывода, что многие даже хорошо знакомые объекты окружения могут не восприниматься ребенком с задержкой психического развития, когда они видны в непривычном ракурсе, плохо освещены или значительно удалены. Причем у нормально развивающегося ребенка такие же условия не вызывают сколько-нибудь значительных затруднений восприятия.

С возрастом восприятие детей с задержкой психического развития совершенствуется, особенно значительно улучшаются показатели времени реакции, отражающие скорость реакции.

По данным Л.И. Переслени, динамика времени реакции выбора на тактильные сигналы у детей с задержкой психического развития с 8 до 13 лет свидетельствует о постепенном приближении скорости их восприятия к наблюдаемой у нормально развивающихся сверстников. Время реакции выбора у 8-летних школьников с задержкой психического развития составляет 477 мс, что на 64 мс больше, чем у нормально развивающихся сверстников, а в 13-14 – 320 мс, что всего на 22 мс больше, чем у нормально развивающихся. Следует отметить, что время реакции выбора умственно отсталых в тех же условиях значительно больше и превышает показатели нормально развивающихся в 8-летнем возрасте на 133 мс, а в 13-14 лет – на 137 мс.

Значительное увеличение времени реакции выбора, основанной на опознании стимула, по сравнению с временем простой реакции, которая возникает уже при обнаружении сигнала, свидетельствует о том, что замедленность восприятия у детей с задержкой психического развития связана с более медленной, чем у нормально развивающихся детей, переработкой информации. Это прямо подтверждается исследованиями, проведенными Л.И. Переслени и М.Н. Фишман. Используя метод регистрации вызванных потенциалов, они установили, что время прохождения возбуждения от периферических рецепторов до проекционной зоны коры у детей с задержкой психического развития такое же, как и у нормально развивающихся.

Необходимо отметить, что на замедление переработки информации в процессе восприятия влияют также такие факторы, как недостатки ориентировочной деятельности, низкая скорость осуществления перцептивных действий и недостаточная сформированность образов-представлений – их нечеткость и неполнота. Бедность и недостаточная дифференцированность зрительных образов-представлений у детей с

задержкой психического развития младшего и среднего школьного возраста установлены в исследованиях С.К. Сиволапова.

Исследователи отмечают также зависимость восприятия от уровня внимания. В разной мере выраженное влияние нескольких перечисленных факторов на процесс восприятия ведет к большой вариабельности показателей его эффективности, в частности разброса времени реакции с успешностью обучения школьников показывает, что большая замедленность восприятия характерна для детей с более выраженной задержкой развития.

Недостатки зрительного и слухового восприятия у детей, относимых к задержке психического развития, отмечаются и зарубежными авторами (В. Крукшанк, М. Фростиг, С. Блейкли, С.Куртис и Р. Таллал и др.).

В литературе имеются данные, указывающие на то, что дети с задержкой психического развития испытывают трудности при необходимости вычленить отдельные элементы из объекта, который воспринимается как единое целое.

У детей с задержкой психического развития наблюдаются недостатки пространственного восприятия, например, направления или расположения отдельных элементов в сложном изображении. Пространственное восприятие формируется в процессе сложного взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания. Это взаимодействие складывается у детей с задержкой психического развития с запозданием и долгое время оказывается неполноценным. Недостатки данного вида восприятия затрудняют обучение чтению и письму, где очень важно различать расположение элементов.

Рассмотренные недостатки восприятия могут преодолеваются путем специальных коррекционных занятий, которые должны включать развитие ориентировочной деятельности, формирование перцептивных операций, активное оречевление процесса восприятия и осмысление образов.

С возрастом восприятие детей с задержкой психического развития совершенствуется, что проявляется как в качественных характеристиках, прежде всего в полноте восприятия объектов, так и в количественных показателях, к которым относится скорость восприятия, динамика которой в пределах от 8 до 13 лет прослежена Л.И. Переслени и П.Б. Шошиным. Однако эти исследования не дают достаточных оснований для того, чтобы считать возможным полное достижение к концу школьного обучения показателей, которые соответствовали бы нормальному развитию. Вместе с тем, несомненно, что в процессе обучения и развития у детей рассматриваемой категории формируются и совершенствуются перцептивные операции, целенаправленное восприятие, развиваются образы-представления.

2.ВНИМАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

При задержке психического развития недостаточный уровень внимания – одна из существенных особенностей познавательной деятельности. Дети с задержкой психического развития на уроках крайне рассеяны, часто отвлекаются, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5-10 минут. Если учесть, что внимание – одно из важнейших условий любой деятельности, становится понятно, что обучение таких детей, дидактическое влияние на них крайне затруднено.

Внимание младших школьников с задержкой психического развития неустойчиво. Динамика внимания у детей с задержкой психического развития в процессе учебной деятельности на уроке неодинакова. У одних детей максимальная сосредоточенность внимания наблюдается в начале урока, а по мере продолжения работы она неуклонно снижается, ученик начинает делать ошибки или совсем перестает выполнять заданное; у

других сосредоточение внимания наступает лишь после выполнения заданных действий, а затем внимание постепенно истощается, для третьих характерна периодичность в сосредоточении внимания (Г.И. Жаренкова).

Неустойчивость внимания сочетается с повышенной отвлекаемостью. Посторонний человек в классе, неожиданный стук в дверь, упавший предмет, шум автомашины за окном, пролетающая птица – любые посторонние стимулы привлекают к себе внимание детей с задержкой психического развития, и они перестают выполнять задания или слушать учителя.

Отвлекающее от заданной деятельности влияние разных посторонних факторов было изучено у детей с задержкой психического развития в сравнительном плане с нормально развивающимися детьми Л.И. Переслени. В исследовании Л.И. Переслени нормально развивающиеся дети и дети с задержкой психического развития должны были реагировать нажатием кнопки на тактильно-вибрационные стимулы, подаваемые с разными интервалами на предплечье. Одновременно на наушники, надетые детьми, подавались непрерывно действующие посторонние раздражители: либо шум, либо музыка (детские песенки), либо сказка в исполнении профессионального чтеца. Оказалось, что шум не влияет на деятельность детей, музыка замедляет ответные реакции детей с задержкой психического развития, а речевая помеха (чтение сказки) вызывает увеличение времени реакции и у нормально развивающихся детей (на 7%), и у детей с задержкой психического развития (на 17%). Появляются также пропуски ответных реакций и ошибочные реакции: у нормально развивающихся детей – в среднем 2 пропуска, у детей с задержкой психического развития – 6 пропусков и ошибочных реакций. Скорость реакции при отвлечении внимания у нормально развивающихся детей снижается до 61 миллисекунды, у детей с задержкой психического развития – до 120 миллисекунд.

Отвлечение внимания, снижение уровня концентрации наблюдается при утомлении детей с задержкой психического развития. Они перестают воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы, а работы пестрят множеством ошибок и исправлений.

Частые переходы от состояния активного внимания к полной пассивности, смена рабочих и нерабочих настроений связаны с нервно-психическим состоянием детей с задержкой психического развития и возникают порой без видимых причин. Однако, и внешние обстоятельства, например, сложность задания, большой объем работы, выводят школьника из равновесия, заставляют нервничать, снижают энергетику внимания. Особенно резко нарушения внимания проявляются после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения. Например, после диктанта ученик на другом уроке не может написать знакомое слово, вместо этого получается нечитаемый набор букв (по данным Н.В.Никашиной).

Собственное бессилие, невозможность сосредоточиться на задании вызывает у одних детей раздражение, у других – категорический отказ от работы, особенно если требуется усвоить новый учебный материал. Вслед за этим у детей развивается крайняя неуверенность в своих силах, неудовлетворенность учебной деятельностью.

С точки зрения объекта восприятия для детей с задержкой психического развития характерно ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации. Даже во время увлекательного, интересного, эмоционального рассказа дети с задержкой психического развития начинают зевать, отвлекаться на посторонние дела, теряют нить повествования. Особенно ярко эти особенности проявляются, когда в окружающей среде присутствуют отвлекающие факторы.

Вместе с тем, как было показано в исследовании Л.В. Кузнецовой, имеется возможность использовать игровую мотивацию для повышения сосредоточенности внимания, развития устойчивости целенаправленной деятельности.

Детям, которые в классе могли сосредоточиться на выполнении задания всего на несколько минут, предлагалось «поиграть в школу». Один из них выполнял роль учителя, другой – ученика. Игру дети наполняли содержанием учебного процесса: решали примеры, писали буквы. «Учителя» давали «ученикам» задания, посильные для себя. В игру входила и оценка «учителем» работ своего «ученика». Нередко «учителя» брали тетради и выполняли те же задания, что и «ученики». Показательно, что такая игра могла продолжаться более двух часов на положительном эмоциональном фоне и способствовала не только закреплению учебных навыков, но и формированию учебной мотивации.

Следует отметить, что у младших школьников с задержкой психического развития, прошедших дошкольную подготовку в специальном детском саду, грубых недостатков внимания не наблюдается, однако проявления синдрома гиперактивности и дефицита внимания обнаруживается и у них, особенно в условиях утомления и повышенного напряжения.

3. ПАМЯТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Исследования памяти у школьников с задержкой психического развития показали, что они значительно хуже запоминают и воспроизводят учебный материал, чем их нормально развивающие сверстники. Недостатки памяти касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного.

В первую очередь, как показано в исследованиях В.Л. Подобеда, у младших школьников с задержкой психического развития ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания материала. Это касается запоминания как наглядного, так и, особенно, словесного материала. Ограничения в запоминании отражают слабость мыслительной деятельности. Отмечается недостаточная мыслительная переработка запоминаемой информации, т.е. смысловое запоминание. Поэтому дети с задержкой психического развития склонны к механическому, бездумному заучиванию материала. Но и этот способ мнемической деятельности для них труден, поскольку сами механизмы памяти ослаблены: уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания. В связи с этим дети с задержкой психического развития с трудом запоминают тексты, таблицу умножения, плохо удерживают в памяти цель и условие задачи. Им свойственны резкие колебания продуктивности воспроизведения, они быстро забывают заученное. Многие из того, что нормально развивающиеся дети запоминают легко, как бы само собой, вызывает значительные усилия у школьников с задержкой психического развития. Младшие школьники с задержкой психического развития значительно хуже воспроизводят словесный материал и тратят на его припоминание заметно больше времени, при этом самостоятельно почти не предпринимают попыток добиться более полного припоминания, редко применяют для этого вспомогательные приемы.

Особенности произвольного запоминания и воспроизведения материала у младших школьников с задержкой психического развития изучала Н.Г. Поддубная. По данным автора, продуктивность воспроизведения произвольно запечатленного материала у первоклассников с задержкой психического развития по средним показателям в 1,6 раза ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников, и оказывается даже хуже, чем у нормально развивающихся

дошкольников, которые на 2-3 года младше. При этом среди детей с задержкой психического развития отмечаются значительные индивидуальные различия. Дети с задержкой психического развития, более активно действовавшие с материалом, показали лучшие результаты. Как и у нормально развивающихся младших школьников, так и у школьников с задержкой психического развития показатели запоминания наглядного материала были более высокими, чем словесного.

Более низкие показатели продуктивности произвольной памяти у младших школьников с задержкой психического развития по сравнению с нормально развивающимися сверстниками получены и в исследовании Т.В. Егоровой. По «абсолютному» показателю (количеству воспроизведенного материала) продуктивность памяти детей с задержкой психического развития была даже несколько ниже, чем у умственно отсталых сверстников. Однако различия оказались статистически недостоверными. Использованный в этом исследовании комплексный показатель (отношение «абсолютного» показателя к времени, затраченному на воспроизведение) позволил установить, что при такой оценке результаты детей с задержкой психического развития статистически достоверно хуже, чем у нормально развивающихся, и лучше, чем у умственно отсталых, хотя в последнем случае различия незначимы (В.И. Лубовский).

Одно из заданий в исследовании Т.В. Егоровой предусматривало распределение предметных картинок на группы в соответствии с первой буквой в названиях этих предметов. Исследование показало, что дети с задержкой психического развития не только хуже нормально развивающихся детей воспроизводили словесный материал, но и затрачивали на его припоминание заметно больше времени. Дети с задержкой психического развития почти не предпринимали самостоятельных попыток добиться более полного припоминания и редко

использовали вспомогательные приемы. Когда же это все-таки происходило, зачастую наблюдалась подмена цели действия. Вспомогательный способ использовался не для воспроизведения слов, которые начинаются на определенную букву, а для подбора новых слов на ту же букву.

Все большую роль в школьном возрасте начинает играть произвольное запоминание. В процессе учения перед ребенком встают разнообразные мнемические задачи, различающиеся требованиями ко времени, объему и точности запоминания.

Произвольное запоминание у детей с задержкой психического развития формируется более замедленно, чем у детей с нормальным психическим развитием. Так, по данным, полученным Г.Б. Шаумаровым, по объему запоминания в начале первого года обучения 38,4% детей с задержкой психического развития вошли в зону разброса показателей нормально развивающихся первоклассников, а в начале второго года обучения таких школьников с задержкой психического развития оказывается всего 23%.

Целенаправленное (произвольное) запоминание у детей с задержкой психического развития характеризуется, по данным Т.В. Егоровой, В.Л.Подобеда, Н.Г. Лутонаян, рядом специфических особенностей, снижающих возможности полноценного обучения. Прежде всего, эти особенности связаны с объемом памяти и его зависимостью от сложности запоминаемого материала. Заучивая несложную информацию, учащиеся с задержкой психического развития по объему воспроизведенного материала не уступают нормально развивающимся сверстникам. Если же материал усложняется, картина резко меняется: показатели детей с задержкой психического развития приближается к показателям умственно отсталых учащихся.

Как показывают исследования, у детей с задержкой психического развития повышенная по сравнению с нормально развивающимися детьми зависимость памяти от характера запоминаемого материала. Дети с задержкой психического развития значительно лучше запоминают наглядно-образную информацию, чем словесно-логическую. Изучение В.Л. Подобедом кратковременной памяти детей с задержкой психического развития показало, что они по эффективности кратковременной памяти занимают промежуточное положение между нормой и олигофренией. Так, нормально развивающиеся дети кратковременно запоминают 5 цифр, дети с задержкой психического развития – 4, олигофрены – 3 цифры. Однако при осложненном помехами задании показатели детей с задержкой психического развития начинают заметно отставать от нормы при незначительном преимуществе перед олигофренами.

Исследования кратковременной памяти у школьников с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися и умственно отсталыми проводил В.Л. Подобед. Оценивался объем памяти на цифры и на слова у 8-летних и 10-летних детей. Данные, полученные В.Л. Подобедом для каждой из групп, говорят о существенных различиях между ними.

Сравнение возрастной динамики показателей объема кратковременной вербальной памяти, по данным Г.Б. Шаумарова и В.Л. Подобеда, обнаруживает, что не только через год после начала обучения, но и через два года отмечается та же закономерность: прирост объема временной вербальной памяти у детей с задержкой психического развития примерно вдвое меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников.

Сравнительно лучшие показатели отмечаются при произвольном запоминании наглядного материала. При запоминании наборов из 20 картинок с изображениями хорошо знакомых объектов младшие

школьники с задержкой психического развития воспроизвели после первого предъявления всего на 4,5% картинок меньше, чем их нормально развивающиеся сверстники. Вместе с тем при повторных предъявлениях картинок отмечены существенные различия между детьми этих двух групп. По результатам пятого воспроизведения они составили 18%.

Т.В. Егорова объясняет эти различия тем, что улучшение результатов у нормально развивающихся детей от первого к пятому воспроизведению зависит от способности сохранить весь первоначально воспроизведенный материал на протяжении всех повторных предъявлений и добавлять к нему после каждого последующего предъявления что-то до того не запечатленное. Но дети с задержкой психического развития после каждого предъявления запоминают меньше, а «теряют» больше. Ярким подтверждением этого объяснения служит показатель процентного соотношения объектов, называвшихся во всех пяти воспроизведениях, к результатам первого воспроизведения: у детей с задержкой психического развития он составляет 31%, а у нормально развивающихся – 59%. Отмечено, что дети с задержкой психического развития в отличие от нормально развивающихся нередко при воспроизведении повторно называют один и тот же объект.

Исследование Т.В. Егоровой свидетельствует о том, что у детей с задержкой психического развития различия между наглядной (образной) и словесной памятью значительно больше, чем у нормально развивающихся сверстников. Автор также пишет о слабости самоконтроля, проявляющейся в повторных воспроизведениях детьми с задержкой психического развития одних и тех же запечатленных элементах.

Характеризуя общие особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития в сравнении с памятью нормально развивающихся, В.Л. Подобед отмечает малый объем, медленное нарастание продуктивности при повторных предъявлениях, повышенную

тормозимость следов в результате интерференции со стороны побочных воздействий, нарушения порядка в воспроизведении, низкую избирательность (последняя выявляется при требованиях избирательного воспроизведения отдельных частей запечатленного материала).

Американские психологи считают, что более низкая эффективность кратковременной памяти детей с трудностями в обучении – результат замедления приема и переработки информации, вследствие которого возникает ситуация недостатка времени для вхождения этой информации в кратковременную память (С. Куртис и Р. Таллал). То, что не попало в кратковременную память, не может быть переведено в долговременную память, а это ограничивает объем последней (Ф. Веллутино, Р.Таллал, С.Миллер, Р. Фитч).

Различия между детьми с задержкой психического развития и нормально развивающимися оказываются значительно большими по объему долговременной памяти. С учетом этой особенности памяти в школах и классах для детей с задержкой психического развития организуется значительно более частое по сравнению с обычной школой повторение пройденного материала при разнообразии форм его предъявления.

В развитии памяти как высшей психической функции важное место занимает формирование приемов опосредствованного запоминания. В исследовании Н.Г. Поддубной и Т.В. Егоровой было показано, что нормально развивающиеся дети, не только младшие школьники, но и старшие дошкольники, достаточно свободно могут использовать прием опосредствования (например, в форме подбора картинок к словам, которые предлагаются для запоминания). Младшие школьники с задержкой психического развития принимают задачу – использовать картинки как опору для запоминания слов, однако эффективность опосредствованного запоминания у них гораздо ниже, чем у нормально развивающихся

школьников. Наибольшие отличия детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся отмечаются именно по показателям опосредствованного запоминания. Исследование Т.В. Егоровой показало, что результаты детей с задержкой психического развития значительно отличаются от показателей нормально развивающихся школьников. Младшие школьники с задержкой психического развития по количеству правильно воспроизведенных слов, так и по числу невоспроизведенных слов, оказываются ближе к умственно отсталым.

У детей с задержкой психического развития заметно страдает сама организация мнемической деятельности. Дети с задержкой психического развития не умеют использовать рациональные приемы запоминания, (например, классификацию материала), не умеют и не стремятся контролировать свои действия и результаты запоминания. Однако практика показывает, что под влиянием специального обучения по применению рациональных способов и приемов запоминания продуктивность памяти детей с задержкой психического развития значительно повышается. Так, по данным Н.Г. Лутонаян, дети, прошедшие курс тренировочных занятий, запомнили 89% картинок, а не участвовавшие в тренинге – только 64%. Интересен тот факт, что результаты обученных детей с задержкой психического развития не только сравнялись с нормой, но и превысили ее, что говорит о достаточно высоких потенциальных возможностях детей с задержкой психического развития.

Анализ результатов всех экспериментальных исследований и наблюдения за детьми в процессе запоминания и воспроизведения, в том числе и в процессе учебной деятельности, позволил выделить ряд качественных особенностей памяти, отличающих их от нормально развивающихся школьников.

К таким особенностям относятся:

- недоразвитие самоконтроля, которое проявляется наиболее ярко в привнесениях при воспроизведении и в изменениях слов, предлагавшихся для запоминания;

- слабая избирательность памяти, что показано в экспериментах на опосредствованное запоминание, когда вместо слова, для запоминания которого была дана определенная картинка, воспроизводилось название предмета, на ней изображенного;

- неумение преднамеренно применять рациональные способы запоминания (например, использовать план при запоминании связного текста или определенным образом соотнести, осмыслить запоминаемый материал);

- низкая мыслительная активность в процессе воспроизведения.

В процессе обучения от класса к классу память детей с задержкой психического развития совершенствуется, однако, как показали исследования В.Л. Подобеда, вплоть до V-VI классов их показатели запоминания оказываются на 10-15% ниже показателей нормально развивающихся школьников.

Более того, данные исследования Г.Б. Шаумарова, проведенного с помощью теста Векслера, свидетельствуют, что разница между показателями второклассников с задержкой психического развития и результатами нормально развивающихся школьников отказывается большей (в пользу нормально развивающихся), чем различие тех же показателей у первоклассников. Это не означает, что второклассники хуже запоминают материал соответствующего субтеста, чем первоклассники.

Такое относительное ухудшение показателей связано с тем, что у нормально развивающихся школьников с самого начала обучения быстрыми темпами начинают развиваться произвольная память и различные приемы опосредствования, а у детей с задержкой психического развития это происходит значительно более медленными темпами, что и

ведет к возрастанию разрыва между показателями нормы и задержки развития.

4. РЕЧЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

По характеру и качеству речи учащиеся с задержкой психического развития заметно уступают своим нормально развивающимся сверстникам.

Устная речь детей с задержкой психического развития содержит негрубые нарушения как произношения, так и грамматического строя. Для многих из них характерна недостаточность звукопроизношения свистящих и шипящих звуков и звука «р». Это обусловлено вялостью артикулирования, приводящей к их неотчетливому звучанию, искажению. Недостаточно сформированы фонематический слух и фонематическое восприятие, т.е. способность к проведению звукового анализа (умственное действие по определению количества, последовательности, места звуков в слове). Уровень этого умения у детей с задержкой психического развития и у нормально развивающихся дошкольников, поступающих в школу, различен. Детям с задержкой психического развития доступны лишь элементарные способы звукового анализа. Они свободно выделяют в слове первый звук, правильно выделяют последовательность звуков в односложных словах, но испытывают трудности в выделении гласного (особенно безударного) в конце слова, в последовательном выделении согласных при их стечении.

Для детей с задержкой психического развития характерна недостаточность межанализаторного взаимодействия. Они с трудом образуют слухо-двигательные, зрительно-двигательные и слухо-зрительные связи. Поэтому им сложно установить соответствие между фонемой и графемой. Они с трудом определяют и запоминают связь между

звуком и буквой. Это значительно усложняет процесс обучения чтению и письму. Если нормально развивающемуся ребенку достаточно полугода для овладения грамотой, то ребенку с задержкой психического развития необходим, по меньшей мере, год.

Для детей с задержкой психического развития характерна недостаточность словарного запаса, отмечается его бедность, неточность, недифференцированность. Словарный запас представлен преимущественно бытовой, обиходной лексикой. Имеют место случаи неверного понимания и неточного употребления многих общеупотребительных слов («щетка» вместо «метла», «стакан» вместо «кружка», «цветы» вместо «клумба»), смешение слов с различным лексическим значением, но близких по звуковому составу (конура-кобура, пояс-поезд).

В словаре данной категории детей преобладают слова с конкретным, хорошо известным им значением. В основном они пользуются существительными и глаголами. Из прилагательных употребляют в основном качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки (цвет, форму, величину), недостаточно владеют антонимическими, синонимическими средствами языка.

В речи детей с задержкой психического развития недостаточно представлены прилагательные, местоимения и наречия. Отмечается неточное понимание и неадекватность употребления сложных предлогов (таблетки для головной боли – таблетки от головной боли; книга лежит около ручки и тетради – книга лежит между ручкой и тетрадью).

У детей с задержкой психического развития отмечаются трудности усвоения обобщающих понятий. Выполняя задание обозначить различные группы предметов обобщающими словами (С.Г. Шевченко), учащиеся 1-2 классов с задержкой психического развития дали только 50% ответов с

правильным использованием обобщающих терминов, тогда как нормально развивающиеся школьники – 83% ответов.

При обобщении признаков предметов дети с задержкой психического развития допускают разнообразные ошибки, которые объясняются выделением несущественных признаков предметов, неумением найти общий признак. Среди них можно отметить следующие: полное отсутствие словесного обобщения группы предметов, замена родового понятия функциональным определением, неадекватное употребление родового понятия, замена родового понятия названием одного из предметов, ситуативное обобщение.

У детей с задержкой психического развития нарушены также операции программирования и грамматического структурирования речевого высказывания: в связной речи встречаются аграмматизмы в виде ошибок в падежных окончаниях (мальчик наливает чай в чашке), неправильного выбора формы и времени глаголов (летом отдыхают и садит деревья, рожь рос в поле), нарушение порядка слов в предложении (новую мама купила дочке куклу), ошибки согласования (черный тень).

Логическое построение связного высказывания также оказывается нарушенным: наблюдается застревание на второстепенных деталях и пропуск важного логического звена, неумение передать последовательность событий. Дети с задержкой психического развития легко соскальзывают с одной темы на другую.

Рассмотрим особенности письменной речи младших школьников с задержкой психического развития. В письменных работах дети с задержкой психического развития делают специфические ошибки, которые можно подразделить на группы с учетом причин:

- отражающие несформированность фонематического слуха;
- связанные с недоразвитием навыков звукового анализа;
- вызванные недостатками лексико-грамматической стороны речи.

При недоразвитии фонематического слуха детские письменные работы изобилуют стойкими, повторяющимися ошибками, отражающими слабость дифференцирования звонкости-глухости, мягкости-твёрдости звуков. Реже встречаются ошибки смешения свистящих и шипящих, соноров «р» – «л», например, пабушка (бабушка), палта (парта), Саса (Саша).

Низкая способность к проведению звукового анализа слова отражается в следующих ошибках: пропуск букв (траница-страница, перестановка букв и слогов (толомок – молоток), «лишние» вставки буквы чаще при стечении согласных (дудужно – дружно), слитное написание элементов нескольких букв, слитное написание предлога со словом и раздельное написание приставки и корня слова (настоле и на столе, при шел – пришел). Дети с трудом усваивают правила выделения границ предложения.

Ошибки, обусловленные недоразвитием фонематического слуха и звукового анализа, препятствуют полноценному усвоению орфографических правил, т.к. в силу указанных нарушений применить их на практике ученик не может.

Лексико-грамматическое недоразвитие речи (бедность и недостаточная дифференцированность словаря, аграмматизмы) особенно ярко отражаются на ошибках при самостоятельном письме, а также при письме под диктовку. Предложение «Весной медведица вывела из берлоги медвежат» ребенок записал под диктовку следующим образом: «Медведица вывела из берлоги цыплят», причем смысловую ошибку самостоятельно не обнаружил. Лексико-грамматические ошибки отражают бедность представлений об окружающей действительности, недостатки словаря и аграмматизмы, свойственные устной речи младших школьников с задержкой психического развития.

При составлении предложений школьники в основном используют бытовую лексику. Структура предложений соответствует привычным шаблонам, отражает бедность смысловых связей, примитивность содержания. Указанные особенности характерны как для устной, так и для письменной речи. При этом, как указывает Г.Н. Рахмакова, для письменной речи детей с трудностями в обучении характерны синтаксические формы, более типичные для устного общения: предложения с пропущенными членами; предложения с неправильным порядком слов, с повтором слов, словосочетаний; бессоюзные конструкции. В работах Р.Д. Тригер подчеркивается, что дефекты синтаксического оформления письменной речи выражаются также в слитном написании, в неумении ребенка определять границы предложения.

Вышеперечисленные особенности речевого развития у данной категории учащихся могут проявляться неравномерно: у одних преобладают фонетико-фонематические расстройства (нарушения звукопроизношения в сочетании с дефектом звукоразличения), у других – лексико-грамматические; может быть разной и степень проявления дефекта. В зависимости от этого по-разному будут вырисовываться проблемы обучения, а, следовательно, потребуются разные меры дифференцированной помощи, предупреждения появления специфических трудностей.

Рассмотрим особенности чтения младших школьников с задержкой психического развития. Недостаточный уровень развития всех сторон речи детей с задержкой психического развития и особенно словаря приводит к трудностям при обучении чтению. Особенности усвоения навыков чтения исследовала Ю.А. Костенкова. Школьники с задержкой психического развития с большим трудом овладевают техникой чтения; недостаточно понимают смысл прочитанного; во время чтения допускают большое

количество разнообразных ошибок: смешение букв, для различения которых требуется тонкий анализ пространственных элементов (ш – щ, б – д), перестановки и пропуск букв, а иногда и целых слогов. В целом чтение младших школьников с задержкой психического развития характеризуется монотонностью, невыразительностью, замедленным темпом.

Слабая техника чтения у младших школьников с задержкой психического развития, сочетающаяся со сниженным запасом представлений об окружающем мире, бедностью словаря и ограниченностью общего речевого развития приводят к недостаточному осмыслению лексического значения отдельных слов и текстов в целом. На первоначальном этапе обучения чтению дети с задержкой психического развития с трудом понимают смысл простейших образных выражений. Школьникам с задержкой психического развития трудно усваивать смысл общеупотребительных слов и словосочетаний, обозначающих незнакомые им предметы и явления. Ребенок с задержкой психического развития оказывается не в состоянии использовать контекст в целях осмысления трудных слов и словосочетаний, которые встречаются в тексте, он долго не овладевает умением составлять с такими элементами собственные предложения. Подобное положение сохраняется даже в том случае, если предъявлению задания предшествуют разбор и объяснение непонятных слов и словосочетаний.

Дети с задержкой психического развития могут удовлетворительно пересказать прочитанное. Но им трудно сформулировать содержащуюся в прочитанном тексте главную мысль, а также устанавливать временные и причинно-следственные связи, характеризовать действующих лиц и давать оценку их поступкам. Естественно, что все это осложняет понимание прочитанного. Продолжительное время школьники затрудняются в правильном интонировании при чтении.

Описанные затруднения приводят к тому, что учащиеся не могут самостоятельно выделять, познавать и усваивать заключенную в тексте новую для них информацию. Все это тормозит накопление разнообразных сведений и знаний об окружающем мире, что отрицательно сказывается на общем развитии, мешает преодолению пробелов в знаниях и специфических недостатков познавательной деятельности.

Ю.А. Костенкова рассматривает динамику усвоения навыка чтения школьниками с задержкой психического развития в процессе обучения. В течение первого года обучения учащиеся с задержкой психического развития усваивают все буквы, умеют сливать их в слоги, 50% школьников, как правило, овладевают слоговым способом чтения и переходят к чтению целыми словами, остальные читают только по буквам. Темп чтения школьников отличается значительной вариативностью, что можно объяснить замедленностью восприятия печатных знаков, а также индивидуальными особенностями чтения. Одним из значимых факторов является также содержание читаемого: сложные по смыслу тексты читаются большинством учащихся более медленно.

Учащиеся могут использовать различные приемы для облегчения чтения: например, выделять первый из согласных звуков с помощью длительной паузы (читать «в-п-равду», «пос-лушайте»), или прибавлять к первому согласному дополнительный гласный, как правило, повторяющий один из соседних гласных в слове (читать «непаравда» вместо «неправда»), или пропускать один из согласных («впраду» вместо «вправду»). Слоги со стечением согласных в коротких словах прочитываются обычно правильно, но в многосложных словах те же слоговые структуры учащиеся читают с трудом.

Во втором классе у детей с задержкой психического развития, как правило, наблюдается незначительная вариативность скорости чтения, нет резкого различия в скорости чтения текстов с разным информационным

планом. Поскольку для учащихся с задержкой психического развития изначально не характерно механическое чтение, то одной из причин медленного совершенствования беглости чтения является стремление школьников сразу после прочтения осмыслить читаемое.

Большинство школьников с задержкой психического развития находятся на этапе формирования синтетических приемов чтения, у них происходит заметное развитие целостного восприятия слов при чтении, однако ученики прибегают к слоговому чтению трудных, многосложных, особенно незнакомых слов, непривычных оборотов речи. Они затрудняются при чтении, включающих слоги со стечением согласных. Но теперь эти трудности проявляются в повторах (например, читают «заз-заз-венела», «пох-хло-пал»), в использовании пауз или в перечитывании «про себя».

К третьему классу уже половина учащихся с задержкой психического развития полностью овладевают чтением целыми словами. Остальные школьники, овладев слоговым способом чтения, долго переходят к чтению целыми словами. Слоговое чтение может возобновляться при чтении слов со знаком переноса на следующую строку. Расположение частей слова на противоположных сторонах требует от учащихся дополнительного напряжения и внимания, тормозит процесс слияния частей слова в единое целое и осложняет понимание смысла прочитанного. Наибольшую трудность для чтения представляют многосложные слова с ударением на первом слоге и слова со стечением согласных в середине слова.

По окончании начальных классов большинство учащихся с задержкой психического развития овладевают темпом чтения, предусмотренным программой (70-80 слов в минуту). Увеличение скорости чтения происходит за счет развития синтетических процессов. Однако при усложнении смысловой структуры текста у отдельных

учащихся с задержкой психического развития еще наблюдается замедление скорости чтения, иногда они прибегают к слоговому чтению трудных многосложных слов.

Медленно и с большим трудом у младших школьников с задержкой психического развития совершенствуется правильность чтения. В первом классе практически все учащиеся с задержкой психического развития допускают при чтении разнообразные ошибки: они с трудом дифференцируют графемы, имеющие отдельные сходные элементы (например, *б – д, в – з, а – о*), поэтому читают «дудто» вместо «будто», «сказал» вместо «сказал» и т.п.; смешивают буквы *е, ё, ю, я*; не всегда правильно прочитывают согласную, мягкость которой обозначена гласными второго ряда; смягчают согласные в конце слов («читаютъ» вместо «читают»), а также могут допускать нестойкие замены парных согласных по глухости и звонкости, перестановки, пропуски, не дочитывать окончания, добавлять при чтении в слова отсутствующие в них слоги или отдельные звуки, заменяют звуки в словах. Все эти ошибки могут привести к искажениям слов и даже замене их другими словами. Часто наблюдается чтение по догадке. Но все эти ошибки у детей с задержкой психического развития в отличие от ошибок, допускаемых умственно отсталыми учащимися и детьми с нарушениями речи, обычно являются нестойкими и диффузными: ученик может прочесть одни и те же слоговые структуры с ошибками и правильно. При чтении слов со сложной слоговой структурой у детей с задержкой психического развития значительно возрастает количество ошибок, большинство из которых приходится на чтение слогов со стечением согласных.

Во втором классе во время чтения учащиеся с задержкой психического развития продолжают допускать много ошибок. Основное количество ошибок приходится на чтение слов со сложной слоговой структурой; замены, пропуски и перестановки букв и слогов встречаются

уже как единичные явления. Наибольшее количество ошибок составляют смысловые замены. Учащиеся с задержкой психического развития заменяют и(или), пропускают отдельные значащие части слов (читают «повернулся» вместо «отвернулся»); в некоторых случаях, стараясь предугадать смысл последующих слов, они могут «выхватывать» из них опорные, опознавательные элементы и «читать» другие слова («повел» вместо «повторил» и т.п.).

При чтении текстов со сложной слоговой структурой у младших школьников с задержкой психического развития увеличивается количество ошибок, связанных с недостатками понимания: замены, перестановки, пропуски, в отдельных случаях – добавления. Чем слабее техника чтения ученика, тем заметнее проявляется зависимость замен и перестановок от сложности смысловой структуры текста. В то же время не обнаруживается зависимости от сложности смысловой структуры текста таких видов ошибок, как искажения и повторения, которые можно отнести к ошибкам зрительного восприятия, и ошибок ударения, относимых обычно к ошибкам произношения. Ученики с задержкой психического развития могут повторять при чтении или их части, чтобы понять смысл прочитанного. На данном этапе обучения повторения слогов и слов встречаются с равной частотностью. Могут повторяться первые слоги или части слов для синтеза отдельных слов, отдельные слова – для восприятия всей фразы. Для подготовки к восприятию следующего слова в предложении или синтагме младшие школьники с задержкой психического развития могут повторять в словах последние слоги. Возможны замены слов читаемого текста более легкими по произношению (например, вместо слова «вспорхнул» читают «выпорхнула», вместо «вскрикнул» – «воскрикнул» и т.п.). Отдельные учащиеся с задержкой психического развития могут ошибочно читать слова, отсутствующие в их активном словаре. По сравнению с другими видами ошибок на этом этапе несколько

увеличивается количество пропусков при чтении, особенно при чтении текстов со сложной смысловой структурой (пропуски звуков и слогов). Не все ученики с задержкой психического развития замечают неправильно прочитанные слова и не всегда исправляют свои ошибки, даже если у них получается бессмыслица. Вследствие недостаточной сформированности синтетических процессов у них обнаруживается слабое развитие умения опираться во время чтения на живую речь в целях контроля правильности чтения. Некоторые учащиеся с задержкой психического развития могут допускать ошибки в согласовании слов и управлении. Связь слов в словосочетаниях нарушается реже, чем связь главных членов предложения, разделенных другими словами. Обычно заменяются глагольные формы, что ведет к нарушению согласования подлежащего и сказуемого – в итоге деформируется связь однородных сказуемых. Наблюдается зависимость нарушения связи слов в предложении от сложности смысловой структуры текста.

В отдельных случаях у учащихся с задержкой психического развития могут встречаться замены слов, которые можно объяснить несогласованностью действия речедвигательных и воспринимающих механизмов в процессе чтения (например, слово «сеть» заменяют словом «есть»), а поскольку на данном этапе у учащихся еще слабо развито «чувство» грамматической формы и смыслового содержания фразы, подобные ошибки они исправляют редко. Угадывающее чтение продолжает наиболее характерной особенностью на данном этапе. Обычно смысловая догадка у младших школьников с задержкой психического развития возникает под влиянием содержания отдельных предложений.

Появляются замены слов синонимичными по значению (например, слово «подполз» словами «полез», «подлез»). Характерно, что замены в основном проявляются при воспроизведении основы слова, определяющей семантику значимых его частей. Ошибки в прочтении отдельных слов

влекут за собой и нарушение понимания смысловых звеньев текста. Слова, которые оказываются наиболее трудными для восприятия, могут выполнять различную функцию в смысловой структуре текста. Поэтому ошибки в чтении могут повлечь непонимание целого смыслового фрагмента или смысловых оттенков отдельной фразы.

Затруднения в чтении у учащихся третьих классов с задержкой психического развития аналогичны тем, которые были отмечены во втором классе – в основном это смысловые замены. Обычно школьники с задержкой психического развития заменяют читаемые слова синонимичными по значению (читают «хотел» вместо «захотел», «голубь» вместо «голубка»), но при этом не нарушают грамматический строй предложения; заменяют слова, непонятные по значению или грамматической форме (вместо «захлестнула» может прочесть «захлебнула», «заплеснула», «захватила»). Смысловая догадка, возникающая на основе восприятия первых букв слова, часто оказывается ложной.

При чтении у младших школьников с задержкой психического развития могут встречаться и речедвигательные ошибки, как правило, связанные с недостатками произношения. В процессе чтения еще проявляются дефекты озвончения, оглушения, смешения звуков, сходных по артикуляции.

Наибольшее количество ошибок учащиеся с задержкой психического развития допускают при чтении многосложных (четырёх-пяти-шестисложных) и редко употребляемых слов, особенно когда в этих словах встречаются стечения согласных: могут заменять в словах слог со стечением согласных открытым слогом или вставлять в слог гласную для удобства чтения (слово «вспорхнула» читали как «вспорхинула», «вспорохнула»). Для преодоления затруднений ученики иногда пользуются способом повтора слогов, стоящих перед стечением согласным

(например, «жу-жжуж-жала», «прора-про-раставшие»), делают продолжительную паузу перед произнесением такого слова, чтобы прочитав его вначале целиком или частично «про себя».

У младших школьников с задержкой психического развития могут быть и ошибки на постановку ударения в словах, значение которых школьники до конца не могут осмыслить, в словах, редко встречающихся им в речи, и в словах, иногда неправильно произносимых в быту. Объем буквенного восприятия у учащихся с задержкой психического развития увеличивается незначительно. Даже в конце третьего класса учащимся с задержкой психического развития необходимо прочитать значимую часть слова, чтобы его узнать.

С развитием техники чтения ошибки повторения у младших школьников с задержкой психического развития начинают преобладать над другими видами ошибок. Повторения возникают в основном для исправления допущенных при первом прочтении ошибок. Эти ошибки индивидуальны. Могут повторяться слова, прочитанные по слогам, и слова, грамматическая структура которых трудна для восприятия. Повторения слов младшие школьники с задержкой психического развития могут использовать в целях активизации зрительного контроля при обнаружении смысловых ошибок.

Ошибки зрительного восприятия сохраняются у отдельных учащихся с задержкой психического развития довольно стойко. В отличие от предыдущих этапов, эти ошибки уже в меньшей степени объясняются смещением букв при чтении на основе их оптического сходства, а скорее – дефектностью внимания, характерной для отдельных учащихся этой категории.

Таким образом, низкий уровень познавательной деятельности детей с задержкой психического развития приводит к запаздыванию формирования речи, что проявляется в низком уровне речевой активности,

неполноценности планирующей функции речи, недостаточном уровне сформированности фонетических и морфологических обобщений, ограниченности словаря.

5. МЫШЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Отставание в мышлении – одна из основных черт, отличающая детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников. Вместе с тем интеллектуальная задержка этой категории детей коренным образом отличается от нарушений мыслительной деятельности детей-олигофренов. При коррекционно-развивающей помощи интеллектуальная задержка преодолевается, дети успешно овладевают мыслительными операциями. В подростковом возрасте, в конце периода специального обучения дети с задержкой психического развития по качеству мыслительной деятельности приближаются к норме, тогда как мышление школьников-олигофренов остается (при небольших положительных сдвигах) дефектным.

Исследованиями мышления школьников с задержкой психического развития занимались Т.В. Егорова, У.В. Ульенкова, Д.Т. Пускаева, В.И.Лубовский и др. Они указывали на то, что отставание мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития проявляется во всех компонентах структуры мышления. Для мышления детей с задержкой психического развития характерны следующие особенности.

1. Дефицитарность мотивационного компонента.

Для детей с задержкой психического развития свойственна низкая познавательная активность, избегание интеллектуального напряжения вплоть до отказа выполнять задание.

2. Нерациональность регуляционно-целевого компонента.

У детей с задержкой психического развития отсутствует потребность ставить цель, планировать действия, искать рациональный способ решения, для них характерна склонность действовать методом эмпирических проб.

3. Длительная несформированность операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения.

4. Нарушение динамической стороны мыслительных процессов.

По данным Т.Д. Пускаевой, мотивационно-целевая основа мышления находится на первичном, примитивном, недифференцированном уровне у 70% детей с задержкой психического развития.

Нарушения операционной стороны мышления у школьников с задержкой психического развития наиболее часто проявляются в неустойчивости мыслительных операций, слабости обобщения, преобладании при сравнении признаков различия над сходством, неправомерном отождествлении сходных объектов при самостоятельном сравнении.

У младших школьников с задержкой психического развития познавательная активность крайне низка, что является наиболее выраженным проявлением низкого уровня их психической активности в целом и крайне слабой познавательной мотивации. В свою очередь низкий уровень познавательной мотивации приводит к тому, что у младших школьников рассматриваемой категории в отличие от нормально развивающихся редко обнаруживается готовность к решению мыслительных задач.

В начале школьного обучения у детей с задержкой психического развития обнаруживается несформированность даже основных мыслительных операций и действий, которыми нормально развивающиеся

дети владеют уже в старшем дошкольном возрасте. Эта несформированность проявляется как в полном неумении использовать некоторые мыслительные операции, так и в нестойкости, зависимости от сложности задачи тех операций и умственных действий, которыми они, казалось бы, умеют пользоваться.

В исследовании Г.Б. Шаумарова было показано, что только 20,5% первоклассников с задержкой психического развития выполняют простейшие математические операции на уровне, соответствующем низким показателям нормально развивающихся сверстников.

Вследствие низкой познавательной активности в дошкольном возрасте опыт решения различных мыслительных задач, а, следовательно, опыт использования мыслительных операций и действий у детей с задержкой психического развития очень ограничен. В значительной мере это является причиной неумения использовать даже сформированные мыслительные операции. Обнаруживается также и недостаточная избирательность, т.е. умение из имеющегося «арсенала» выбрать операцию, необходимую в данном конкретном случае.

Использованию мыслительных операций, т.е. собственно решению задачи, предшествует весьма важный этап – ориентировка в условиях задачи. Этот этап также оказывается дефектным, он формируется у младших школьников с задержкой психического развития со значительным отставанием от того, как это происходит у нормально развивающихся детей, которые владеют предварительной ориентировкой в задании уже в старшем дошкольном возрасте.

Нарушения динамической стороны мыслительных процессов у младших школьников с задержкой психического развития проявляются в низкой устойчивости выбранного способа действия, неустойчивости внимания в результате слабости произвольной регуляции. Элементарная с множественными затруднениями по всем выделенным компонентам

мыслительная деятельность выявлена у 80% первоклассников с задержкой психического развития.

Неравномерно развиваются у детей с задержкой психического развития и виды мышления. Наиболее значительно выражено отставание в словесно-логическом мышлении, оперирующем понятиями, знаками, логическими конструкциями. Менее выражено у детей с задержкой психического развития отставание в развитии наглядно-образного мышления, оперирующего представлениями, чувственными образами предметов. Ближе к уровню нормального развития у детей с задержкой психического развития находится наглядно-действенное мышление, связанное с реальным, физическим преобразованием предмета.

Экспериментальное изучение всех трех видов мышления у детей с задержкой психического развития с применением разных методик, включающих задания разной степени сложности, проведенное Т.В.Егоровой и другими исследователями (О.П. Монкявичене, К.Новакова, М.М. Мамедов) в младшем, среднем и старшем школьном возрасте, дает основание считать, что к концу младшего школьного возраста у детей с задержкой психического развития наиболее близким к уровню сформированности, соответствующему средней норме, оказывается наглядно-действенное мышление.

Кроме того, следует отметить положительные стороны мышления детей с задержкой психического развития, которые характеризуют потенциальные возможности детей. Дети с задержкой психического развития восприимчивы к интеллектуальной помощи, могут свободно перенести усвоенный образец-прием в новые условия, что недоступно детям с умственной отсталостью. Это определяет обучаемость детей с задержкой психического развития, способность к продуктивному усвоению знаний и умений. Эти потенциальные возможности детей с

задержкой психического развития являются базой для коррекции интеллектуальной деятельности в условиях специального обучения.

6. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Развитие личности у детей с задержкой психического развития в школьном возрасте рассматривается в контексте учебной деятельности и общения обучающихся. Наиболее важное значение имеет исследование у школьников с задержкой психического развития индивидуальных особенностей развития эмоциональной и волевой сфер.

М.С. Певзнер в своих клинико-психологических исследованиях сделала вывод о том, что при различных вариантах задержки психического развития у детей выраженными остаются инфантильные черты психики, обуславливая имеющееся разнообразие эмоциональных и поведенческих реакций ребенка. В учебных ситуациях ребенок с задержкой психического развития способен выполнять лишь то, что связано с его личными интересами. Сохраняющаяся «детская непосредственность» объясняется замедленным созреванием лобных и лобно-диэнцефальных структур головного мозга (О.В. Защиринская).

Предпочитая эмоционально-насыщенные и подвижные виды деятельности, первоклассники с задержкой психического развития в форме психофизического инфантилизма не соблюдают межличностной дистанции со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, в процессе знакомства используют действия обследующего характера, не умеют завязывать длительные и содержательные отношения со сверстниками. А О. Дробинская указывает, что таким детям свойственно наивное, непосредственное поведение, они не понимают до конца учебную ситуацию. Беспечность может сочетаться с добродушием и

оживленностью, внушаемостью и подчиняемостью в отношениях с другими детьми.

При неосложненных вариантах отставания в развитии эмоциональной и волевой сфер в структуре инфантилизма детям свойственна эмоциональность, любознательность, интерес к окружающему, который имеет непродолжительный характер. В случае семейного воспитания по типу гипопеки при педагогической запущенности у таких детей проявляются вспыльчивость, капризность, конфликтность. Указанные личностные особенности характерны и для детей с синдромом дисгармонического инфантилизма, где основными чертами являются неспособность к волевому усилию, несформированность нравственных установок, ориентация на получение удовольствия или выгоды. Эти дети оказываются очень внушаемыми, избегают волевых систематических усилий, не имеют стойких привязанностей и предпочтений, осознанных морально-этических установок. Они стремятся быть постоянно в центре внимания, стараются во всех ситуациях оставаться «на виду», в центре событий. Их отличает склонность к демонстративному поведению, преувеличенным эмоциональным реакциям.

У детей с задержкой психического развития при синдроме органического инфантилизма отсутствуют разнообразие, яркость и живость эмоциональных проявлений, эмоции малодифференцированы. Дети отличаются недостаточной заинтересованностью в получении новых впечатлений, установлении контактов, повышенной внушаемостью, проявляя самостоятельность, в большинстве ситуаций ведут себя некритично. Им свойственно психопатоподобное поведение, эйфорическое настроение, склонность к лживости, воровству, бродяжничеству. В процессе обучения эти школьники с недоразвитием эмоциональной и

волевой сфер по типу органического инфантилизма стараются избегать любых интеллектуальных нагрузок, трудностей.

Для неустойчивого типа органического инфантилизма характерным является благодушное настроение, импульсивность, расторможенность, что выглядит как преувеличенная жизнерадостность, веселость. Такие ученики будут игнорировать учебную ситуацию, пытаться устанавливать свои правила, некритично относиться к замечаниям, склонны к неадекватным шуткам, утрачивают в общении чувство дистанции, не проявляют тактичности. При наличии органического инфантилизма по тормозимому типу младшие школьники ведут себя вяло, незаинтересованно, нерешительно, боязливо, у них преобладает сниженный фон настроения, подозрительность, излишняя мнительность.

Несформированность личностной готовности к школьному обучению приводит у младших школьников с задержкой психического развития к формированию определенных типов отношения к учебной ситуации и учителю (А.О. Дробинская). Характерным является игровое отношение к происходящему в классе. В данном случае у учащихся с задержкой психического развития трудно прогнозировать поведение на уроке. Они могут активно включаться в работу, выполнять все задания, но начинают быстро отвлекаться на посторонние дела, «мечтают». Обучение воспринимается ими как игра или как один из возможных вариантов времяпрепровождения. Поведение ими мало контролируется, они не вникают в содержание школьных норм и правил, могут их игнорировать. Затруднения при выполнении учебных заданий связаны с неумением выслушать инструкцию до конца, обратить внимание на объяснения учителя. На замечания учителя они практически не реагируют, не задумываются над сложностями учебного процесса. Учителю очень непросто приучить их к систематическим занятиям. Одним из важнейших средств психокоррекции личностной готовности к усвоению новых знаний

становится поддержание постоянного интереса к происходящему в классе, чтобы ученики почувствовали, осознали свою включенность в общий процесс обучения.

При псевдоучебном отношении к школьной ситуации младшие школьники с задержкой психического развития не проявляют самостоятельности, ждут, когда им помогут, все объяснят или вместо них сделают задания. Такие дети будут формально выполнять предъявляемые учителем требования, однако, работая над заданиями, остаются крайне пассивными, вплоть до отказа от самостоятельных попыток справиться с возникающими трудностями в обучении. При данном типе отношения к учебе школьники с задержкой психического развития стараются получить указания, выжидают начала активных действий со стороны учителя. На фоне отрицательных оценок учителем их успеваемости они постепенно становятся равнодушными к происходящему в классе, а иногда инициируют конфликты. Формализм и приспособленчество постепенно могут закрепляться как подражательные формы работы на уроке и при усложнении учебного материала приводят к полной безуспешности в овладении новыми знаниями и навыками.

Систематические школьные трудности и конфликты открытого и латентного характера приводят к стойким отрицательным переживаниям и впоследствии могут быть устранены путем коррекции не только познавательной, но и личностной сферы ребенка с задержкой психического развития. В процессе обучения младших школьников значимой оказывается похвала учителя, его эмоциональная поддержка, вера в силы и способности учеников, что дает шанс развивать детскую инициативность. Не следует приводить их в качестве отрицательного примера обучения для других, более успешных, одноклассников.

При так называемом коммуникативном отношении к учебному процессу внимание ученика с задержкой психического развития

сосредоточено в основном на учителе: взрослый рассматривается, изучается, постоянно отслеживаются его действия, поступки. Ученики с задержкой психического развития даже играть предпочитают с учителем, а не со сверстниками, принося игрушки из дома и демонстрируя их педагогу. Младшие школьники с задержкой психического развития могут жаловаться на окружающих, ябедничать, демонстративно капризничать. Содержание обучения становится второстепенным по отношению к проблеме налаживания контактов с учителем. Такой ребенок будет ждать персонального приглашения к началу урока, личных указаний в свой адрес, похвалы и позитивной оценки своих личностных качеств. Он будет избегать фронтальных форм работы, привлекая к себе внимание учителя различными способами: выкрикивать с места, привставать и вертеться, манипулировать школьными принадлежностями, тянуться и заглядывать в тетради сидящих рядом одноклассников. В случае возникновения затруднения ученик без сожаления бросит выполнение учебного задания. В результате школьная ситуация превращается в бессодержательное, назойливое общение со взрослым.

Возникновению подобного отношения у младших школьников с задержкой психического развития к школе служит и неправильное семейное воспитание, когда не дается установок на продуктивную активность, игру, творчество, труд. Исправлять указанные недостатки приходится учителю, который вынужден демонстрировать индивидуальный подход к ученику содержательный аспект школьного обучения, уделяя много внимания ребенку. Установлению правильных взаимоотношений учителя с учеником способствует проявление педагогом терпения и понимания личностных особенностей ребенка. Неприемлема тактика «педагогического окрика», иронии, насмешек. Учитель постепенно переключает внимание такого ученика с задержкой психического развития на других детей, школьную жизнь в целом. Доверительные отношения в

сочетании с настойчивыми требованиями позволяют создать у ребенка чувство защищенности и эмоционального комфорта, что имеет важнейшее значение для последующей школьной адаптации и реализации потенциальных способностей ученика с задержкой психического развития.

В процессе наблюдения за коммуникативной деятельностью первоклассников с задержкой психического развития были условно выделены три социальных типа личности: инфантильный, тревожный и конформный (О.В. Заширинская).

Учащиеся с задержкой психического развития с инфантильным типом личности на уроках неусидчивы, у них низкая мотивация к получению знаний, они непосредственны в эмоциональных и поведенческих реакциях. При выполнении учебных заданий такие школьники безынициативны, «смолкают», переключаются на посторонние дела. Зато во внеурочное время «несозревший» ребенок стремится получить максимальную компенсацию за интеллектуальные усилия в классе.

Первоклассники с задержкой психического развития со школьной тревожностью осторожны в обучении, часто сомневаются в правильности своих действий. Они не стремятся обращаться за помощью к учителю, постепенно накапливая школьные проблемы. Однако эти дети не лишены созидательного мотива в обучении, положительно относятся к попыткам учителя оказать им индивидуальную помощь. На уроках приходится спокойно воспринимать их двигательную активность, которая часто является попыткой снять психическое напряжение. Для этих учащихся с задержкой психического развития важна стабильная система требований и демонстрация со стороны взрослых веры в успешность их интеллектуальных усилий.

У учеников с задержкой психического развития с конформным типом личности трудно определить индивидуальный стиль

взаимодействия с людьми. Они склонны подстраиваться под мнение окружающих, копировать известные им модели социального взаимодействия. На уроках отмечается их старание завоевать расположение учителя. Причем не всегда эти попытки объясняются мотивацией именно к учению. Таким детям не хватает чувства ответственности за результаты своей учебной деятельности. Не имея устойчивых ценностных ориентиров, ученики с задержкой психического развития с конформным типом личности могут тратить время в ущерб своей успеваемости в школе. Понимание личностных и коммуникативных особенностей неуспевающих учеников позволяет психологу искать оптимальные приемы и средства для психологической коррекции задержки психического развития.

Рассмотрим личностное развитие при различных формах задержки психического развития. При изучении личности необходимо учитывать клиническую характеристику задержки психического развития у детей. В одной из наиболее распространенных классификаций К.С. Лебединской, основанной на этиопатогенетическом принципе, представлено характерное для каждого варианта соотношение основных факторов, определяющих формирование личности: эмоционально-волевой незрелости (явление психического инфантилизма с преобладанием психической неустойчивости или тормозимости) и нейродинамических нарушений (в первую очередь церебрастенических, энцефалопатических расстройств) с проявлениями психопатоподобных черт личности.

При задержке психического развития конституционального происхождения (гармоническом, неосложненном психическом или психофизическом инфантилизме) эмоциональная и волевая сферы ребенка отстают в своем развитии, соответствуя более раннему возрасту. Характерны непосредственность и яркость эмоций, повышенный фон настроения, наличие творчества и инициативы в игре, легкая внушаемость.

Динамическое изучение детей с психическим инфантилизмом показало неоднородность данной группы в клиническом отношении. У одних детей развитие с годами достигает соответствующего возрастного уровня, у других – состояние психического инфантилизма остается стойким.

Так, при конституциональной форме задержки психического развития, по мнению К.С. Лебединской, эмоциональная и волевая сферы находятся на более ранней ступени развития, во многом напоминая эмоциональную сферу детей младшего возраста. Характерными чертами при такой форме задержки психического развития являются гипертимия, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностности и нестойкости, легкая внушаемость. С незрелостью мотивационной сферы, со снижением способности к волевому длительному усилию (наряду с незрелостью личности) связаны и затруднения в обучении: при необходимости реализации практической деятельности дети часто отвлекаются и не выполняют задания. Они могут плакать по пустякам, но быстро успокаиваются при переключении внимания на что-то доставляющее им удовольствие, любят фантазировать, заменяя и вытесняя своими фантазиями неприятные жизненные ситуации.

При дисгармоническом инфантилизме в целом возможен сниженный эмоциональный фон наряду с робостью, боязливостью, высокой истощаемостью.

Задержка психического развития соматогенного происхождения обусловлена длительной соматической недостаточностью. Эмоциональная незрелость при соматогенной форме задержки психического развития обусловлена стойкой астенией, развивающейся в результате длительных, хронических заболеваний и пороков соматической сферы, а также хроническими инфекциями, аллергическими состояниями и др. Широко распространены у детей субъективные представления о своей физической

неполноценности из-за режима ограничений и запретов. В связи с отмеченными особенностями преобладает сниженный эмоциональный фон, проявляется неадекватность эмоций, слабая способность к волевому напряжению при реализации любой (даже игровой) деятельности, слабая мотивационная готовность.

Эмоциональное недоразвитие детей с соматогенным инфантилизмом по типу психической тормозимости часто сопровождается неврозоподобными чертами психики: неуверенностью, робостью, астенической капризностью, что может рассматриваться как проявление гиперопеки в процессе воспитания соматически ослабленных детей. В условиях такого воспитания у детей преобладает эгоизм, установка на опеку, нет самостоятельности, отсутствует способность к систематическому труду и волевому усилию в различных видах деятельности.

Соматогенный инфантилизм наблюдается у детей, которые в силу какого-либо заболевания могли быть надолго прикованы к постели или крайне ограничены в двигательной активности и общении. Черты инфантилизма более всего отражаются на развитии личности, формировании коммуникативных навыков, ограничении возможностей в самостоятельной деятельности, что формирует беспомощность, зависимость от старших, стремление к обществу младших по возрасту детей.

Психогенная форма задержки психического развития обусловлена тяжелой семейно-бытовой запущенностью или деформацией стиля воспитания. Эмоциональная и волевая сферы ребенка при психогенной форме чаще могут развиваться на фоне разных вариантов патологического формирования личности:

- 1) по типу психической неустойчивости – может встречаться в условиях гипоопеки, с характерными чертами патологической незрелости

эмоциональной и волевой сфер личности в виде аффективной лабильности, импульсивности, повышенной внушаемости на фоне недостаточного уровня знаний и представлений;

2) по типу «кумира семьи» - в условиях гиперопеки, в которых не развиваются черты самостоятельности, инициативности, ответственности, но характерны черты эгоцентризма, установка на постоянную помощь и опеку;

3) по невротическому типу – в условиях грубых, жестоких, агрессивных отношений в семье, когда закономерно формируется личность робкая, боязливая, нерешительная, малоактивная, несамостоятельная.

Как известно, рано возникшее и длительно существующее неблагоприятное психотравмирующее воздействие на ребенка может приводить к стойким изменениям в нервно-психической сфере, задержке психического развития. В условиях безнадзорности (гипоопека) может формироваться эффект психогенного инфантилизма с преобладанием выраженных явлений психической неустойчивости: отсутствие чувства долга и ответственности, умения контролировать свои эмоции, импульсивность и повышенная внушаемость. При изнеживающем воспитании (гиперопека) у ребенка с задержкой психического развития преобладают эгоцентризм и эгоизм, установка на опеку, не формируется способность к волевому усилию, самостоятельность. Психотравмирующая ситуация в семье, дисгармоничные отношения между близкими людьми (грубость, агрессия, конфликты, физическое наказание, алкоголизм) формируют робкую и боязливую личность. Наблюдаемая у этих детей психогенная форма задержки психического развития (по типу психической тормозимости) проявляется в несамостоятельности, отсутствии инициативы, активности и уверенности в себе.

Задержка психического развития церебрально-органического происхождения характеризуется выраженностью отклонений в познавательной деятельности и эмоциональной волевой сфере. Этиология задержки психического развития церебрально-органического происхождения связана с органической недостаточностью центральной нервной системы в результате неблагоприятного воздействия экзогенных вредностей. Эмоции при задержке психического развития церебрально-органического генеза характеризуются отсутствием живости, яркости и тонкости оттенков переживаний.

При органическом инфантилизме для детей характерны недостаточная дифференцированность эмоций, слабая заинтересованность в оценке окружающими детьми, однообразие и ограниченность эмоциональных контактов. В зависимости от преобладающего эмоционального фона у детей с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения выделены два основных клинических варианта типа личности:

- 1) неустойчивый – с эйфорическим оттенком настроения, психомоторной расторможенностью;
- 2) тормозимый – с неврозоподобными расстройствами в виде неуверенности в себе, боязливости, малой активности.

У детей с задержкой психического развития при органическом инфантилизме в психическом облике и поведении отчетливо выступают черты незрелости, преобладают эмоциональный мотив поведения, слабость волевого усилия, непосредственность, поверхностность переживаний, лабильность настроения, несамостоятельность и внушаемость.

При наличии психической неустойчивости в эмоциональном развитии у детей с задержкой психического развития преобладает повышенный фон настроения с оттенком эйфории. Они чрезмерно

болтливы и отвлекаемы. В классе часто нарушают дисциплину. На переменах и прогулках громко кричат, бегают, катаются по перилам. Шумные и подвижные, они постоянно находятся среди детей, стараются быть в центре внимания, но не умеют организовывать игру, следовать установленным правилам. Часто берут без разрешения чужие игрушки, непреднамеренно (из-за неосмотрительности) ломают постройки, сооруженные другими сверстниками. В младшем школьном возрасте дети с задержкой психического развития внушаемы, легко поддаются общему настроению, нередко попадают под влияние старших школьников, нарушающих дисциплину. Чувства стыда и раскаяния у них неглубоки и кратковременны. Несмотря на общительность, эти дети не имеют постоянных друзей. В отношениях со взрослыми бывают ласковыми или даже назойливыми, но в конфликтных ситуациях легко теряют чувство дистанции, становятся вспыльчивыми, легко грубят. Нередко, стараясь произвести приятное впечатление, охотно берутся за выполнение поручений, но быстро теряют к ним интерес. Большинство из этих детей предпочитают шумные и подвижные игры, любят слушать короткие, но интересные истории и сказки. В игровой деятельности они не обнаруживают устойчивого внимания, достаточной инициативы и фантазии. Заметно лучше они ориентированы в бытовых вопросах, но и здесь проявляют наивность, склонность к подражанию и поверхностность в суждениях. Их любопытство направляется не подлинной заинтересованностью, а повышенной аффективной «откликаемостью» на окружающую обстановку (М.С.Певзнер, Л.С. Славина).

При наличии психической тормозимости в клинической характеристике детей с задержкой психического развития преобладают относительно сниженный фон настроения, робость, медлительность (К.С.Лебединская). Указанные выше черты психической незрелости сочетаются с сензитивностью, повышенной истоцаемостью и

пресыщаемостью в общении и различных видах деятельности. В начале обучения эти дети долго привыкают к школьной обстановке, скучают по дому, плачут, избегают шумных игр, играют одни или ищут общества младших детей. Они долго играют в куклы, приносят их в класс и играют на уроках. Среди одноклассников они предпочитают более уверенных и уравновешенных, предоставляют им право принятия решений и даже в игре выполняют второстепенные роли. В домашней обстановке дети капризны, часто переходят от бурной радости к слезам, обнаруживают привязанность и нежность к родителям, однако по-настоящему внимательными и заботливыми бывают немногие из них. Выраженная истощаемость, повышенная впечатлительность и робость, склонность акцентировать внимание на неприятных переживаниях – эти черты способствуют формированию слабодушия, безволия и безынициативности.

Клиническая картина органического инфантилизма у детей часто имеет свои индивидуальные особенности, связанные со спецификой этиологии и патогенеза первичного нарушения психического развития. В таких случаях речь может идти о специфических личностных проблемах конкретного ребенка, что потребует индивидуальных программ изучения и психолого-педагогической коррекции.

В отношениях с людьми младший школьник с задержкой психического развития удовлетворяет свои потребности в эмоциональном контакте, в защищенности, в стремлении быть значимым для окружающих. Благодаря межличностным отношениям происходит нравственное становление ребенка, он приобретает опыт заботы, любви, терпимости. Из многообразия межличностных контактов складывается социально-психологический климат детской группы, социальный контекст развития ребенка с задержкой психического развития.

Эмоциональная незрелость детей с задержкой психического развития ведет к поверхностным личностным контактам, снижению способности к

сопереживанию и сочувствию, мимолетным, ситуативным и неустойчивым побуждениям к действиям. Расторможенность, повышенная возбудимость провоцируют импульсивное поведение с частыми аффективными реакциями (крик, ссоры, драки, бурные обиды), неадекватными способами выхода из конфликта. Аффективные реакции быстро закрепляются как устойчивые личностные реакции и могут повторяться без видимых причин, вне реальных конфликтов. Общая незрелость (мотивационная, нравственная) определяют стремление учащихся с задержкой психического развития к зависимости от более взрослых, активных одноклассников, подчиненности им.

Из-за субъективно непосильной школьной ситуации учащиеся с задержкой психического развития часто прибегают к доступным, но неадекватным способам компенсации: прогуливают уроки, совершают побеги из школы и семьи, что ослабляет эмоциональные связи ребенка с ближайшим социальным окружением, мешает усвоению адекватных способов личностного реагирования.

У учащихся с задержкой психического развития нет развитой самооценки, устойчивости мнений и критичности суждений, которые возникают у нормально развивающихся сверстников в младшем школьном возрасте. Некритичность самооценки проявляется в склонности этих детей к преувеличению своих возможностей. Оценка окружающих не помогает регулировать их действия и поступки, так как ребенок не может точно их понять, что снижает воспитательные возможности коллектива в целом.

Большинство детей с задержкой психического развития неустойчивы и малопредсказуемы в эмоциональных проявлениях и поведении, что определяет особенности их межличностных отношений: они непоследовательны, невыдержанны, не стремятся к лучшему пониманию другого человека (О.В. Защирина).

Школьники с задержкой психического развития по своему эмоционально-волевому развитию не имеют необходимых возможностей для самостоятельного устранения собственных недостатков. Например, при плохих успехах в учебе они не будут стараться быть внимательными в классе, самостоятельно без напоминаний и помощи выполнять домашние задания. Им наиболее доступны такие способы самокоррекции, которые не требуют труда, длительного волевого усилия. При самых незначительных достижениях дети с задержкой психического развития проявляют желание добиться похвалы, поощрения. Привлекая к себе внимание, они проявляют склонность к хвастовству, лживости, обману. Данные выражения личностного поведения вызывают негативную реакцию окружающих, препятствуют социализации детей с задержкой психического развития, затрудняя формирование духовно-нравственной составляющей личности.

7. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Изучение эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития проводилось в рамках клинико-психологических исследований. Это позволило выявить патогенетическую основу симптомов недоразвития – перенесенное в раннем периоде развития органическое заболевание центральной нервной системы (Т.А. Власова, В.И. Лубовский). Перенесенные заболевания центральной нервной системы и резидуальная недостаточность, возникающая после него, служат патогенетической основой нарушения тех или иных систем мозга, и в первую очередь, лобных отделов, что порождает парциальную недостаточность корковых функций, в том числе и эмоциональных. У детей в связи с этим могут появиться энцефалопатические синдромы – гиперактивность, импульсивность, а также тревоги, агрессии (М.С. Певзнер). Так

эмоциональные расстройства могут иметь признаки незрелости, к ним относят синдром психической неустойчивости: эмоциональную лабильность, легкую пресыщаемость, нестойкость аффекта, поверхностность переживаний, внушаемость, непосредственность, легкую отвлекаемость на внешние раздражители. Признаками поврежденности можно считать аффективные расстройства по возбудимому, дисфорическому типу, выраженную стойкость и силу аффекта; вязкость, монотонность, ригидность переживаний, расторможенность влечений, упорство в их удовлетворении, негативизм, агрессивность.

Раскрытие механизмов формирования эмоционального инфантилизма в научных исследованиях проводилось с позиций этиопатогенеза. При задержке психического развития конституционального генеза эмоциональная сфера детей во многом напоминает нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста, хотя при этом отмечается качественное своеобразие эмоциональных черт личности: преобладание эмоциональных реакций в поведении, игровые интересы, повышенные фон настроения, непосредственность, поверхностность, нестойкость переживаний, внушаемость, недостаточная самостоятельность. Эти особенности эмоциональной сферы в условиях школьного обучения затрудняют социальную адаптацию. Неблагоприятные условия жизни могут способствовать патологическому формированию личности по неустойчивому типу (Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалев, К.С. Лебединская). При соматогенной задержке, обусловленной длительной астенией, возникшей вследствие хронических заболеваний или пороков развития, тормозится развитие активных форм деятельности и появляется целый ряд невротических наслоений: робость, боязливость, капризность, неуверенность в своих силах. Гиперопека обуславливает искусственный

инфантилизм, формирует эгоцентрические установки, неспособность к волевому усилию (К.С. Лебединская, В.В.Лебединский).

Социальный генез психогенной задержки не исключает патологического характера недоразвития: раннее возникновение и длительное воздействие психотравмирующего фактора вызывает стойкие сдвиги нервно-психической сферы ребенка, обуславливает патологическое развитие личности. В условиях безнадзорности она может начать формироваться по неустойчивому типу: неумение тормозить свои желания, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности, жестокость, либо грубая авторитарность обуславливает невротическое формирование личности, которое проявляется в отсутствии самостоятельности, робости, боязливости.

При задержке психического развития церебрально-органического генеза механизм недоразвития связан, прежде всего, с поражением нервной системы, дефицитностью корковых систем, незрелостью регуляторных функций, а также целым рядом средовых факторов. Бедность, примитивизм эмоций, грубая внушаемость обусловлены отсутствием активной стимуляции психического развития, что тоже замедляет его. При этом виде инфантилизма отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций, наблюдается слабая заинтересованность в оценке. Неблагоприятное положение в среде сверстников порождает ряд гиперкомпенсаторных реакций: стремясь обеспечить успешность в деятельности, дети как бы фиксируются на более раннем возрастном периоде. Игровые интересы этих детей определяются не только незрелостью эмоциональной сферы, но и вторично закрепляются неудачами в школьной деятельности. Стремление к игре нередко выглядит как способ ухода от затруднений на занятиях, а не как естественная потребность: желание играть возникает именно в ситуациях необходимости целенаправленной интеллектуальной деятельности.

Исследование эмоций, возникающих у детей с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения во время игры, выявило их особый характер: отсутствие живости и яркости, определенную примитивность. При явном преобладании игровых интересов над учебными в игре наблюдалось однообразие, отсутствие творчества. Детей больше всего привлекала оценочная сторона деятельности, они больше ориентировались на поведение экспериментатора: его мимику, жесты, интонацию, а не на содержание задачи. В стремлении к положительной оценке дети выбирали более легкие задания. При исследовании клинико-психологической картины недоразвития органического инфантилизма было отмечено нарушение настроения у детей.

У детей с задержкой психического развития с повышенным эйфорическим настроением преобладают импульсивность и психомоторная расторможенность, которые могут маскироваться под детскую непосредственность и жизнерадостность. Такие дети с трудом принимают требования других, не соблюдают принятых правил поведения в школе, не переживают по поводу отрицательных замечаний, легко забывают собственные обещания. Откровенно высказывают отрицательные суждения по поводу учёбы, не скрывают своего желания играть и гулять.

Для детей с задержкой психического развития с пониженным фоном настроения характерны склонность к робости, боязливость, наличие страхов. При этом замедляется формирование инициативности, самостоятельности. У этих детей преобладают игровые интересы, но таким детям трудно вступить в контакт, они также тяжело переживают свою несостоятельность в учебе, с трудом привыкают к коллективу. В зависимости от эмоционального фона К.С. Лебединская предлагала два основных варианта церебрально-органического инфантилизма:

неустойчивый и тормозимый. Первый вариант характеризуется психомоторной расторможенностью, эйфорическим фоном настроения и импульсивностью, имитирующую детскую жизнерадостность и непосредственность, малой способностью к волевым усилиям и систематической деятельности, отсутствием стойких привязанностей. Второй вариант отличается пониженным фоном настроения, нерешительностью, безынициативностью, боязнью.

Изучение эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития проводилось в связи с исследованием понимания детьми эмоционального состояния другого человека (Т.З. Стернина). Было выявлено, что дети с задержкой психического развития не имеют существенных отличий от детей с нормальным психическим развитием в понимании эмоционального состояния другого человека по экспрессии лица, но все различные по модальности эмоции дети различают одинаково, лучше они распознают страдание, поскольку чаще сами его испытывают. Установлено, что на понимание экспрессии влияет опыт общения и условия микросоциальной среды, в которой воспитывается ребёнок. Хуже всего понимают эмоциональное состояние другого человека те дети с задержкой психического развития, в анамнезе которых выделено нарушение общения, сниженная потребность в контакте, низкая познавательная активность, эмоциональное оскуднение при органическом синдроме.

Исследование эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, обучающихся в классах компенсирующего обучения, проведено И.П. Воропаевой. В исследовании И.П. Воропаевой изучены механизмы эмоциональной выразительности с точки зрения их усложнения. Исследуя мимику, пантомимику, жестикуляцию, выразительные компоненты речи (интонацию, тембр, динамику), автор пришла к выводу, что дети в диагностируемой группе имеют различные уровни внешней

эмоциональной выразительности. Часть из них отличается её полным отсутствием: дети апатичны, тело у них вялое, жестикуляция отсутствует. Вторая группа отличалась ярко выраженной разрегулированностью двигательных реакций, анимичностью лица, неадекватностью мимических выражений смыслу ситуации, затруднением в речевом общении (вместо слова дети часто использовали жест), неестественностью позы, которая была либо крайне расслаблена, либо крайне напряжена. Третья группа детей отличалась частичной способностью к эмоциональной дифференциации: дети были мимически разнообразны, интонационно выразительны, но вместе с тем они так же, как и дети второй группы, оставались напряженными, монотонно скованными, у них наблюдалось запаздывание двигательных реакций. Было установлено, что дети с задержкой психического развития находятся либо на уровне эмоциональной дифференциации, либо на уровне эмоционально-ролевой идентификации или эмоционального обособления. Поскольку каждый уровень возникает на определенном этапе онтогенеза, то, определив уровень эмоциональной выразительности у ребенка, можно не только диагностировать эмоциональное недоразвитие, но и использовать полученные данные в качестве методического ориентира. Ориентируясь на порядок усложнения механизмов, педагог должен начинать коррекцию, учитывая этот порядок, ибо более высокая ступень развития не может появиться при отсутствии сформированности предыдущих уровней. И.П. Воропаева предлагает оригинальную систему коррекционного воздействия, основанную на художественно-игровой деятельности младших школьников, использовании отдельных жанров детского фольклора для создания определённого эмоционального настроения, ритмизации деятельности, снятия мышечного напряжения, снятия чрезмерных нервных импульсов, обучения эмоциональной дифференциации, развития эмоционально-ролевой идентификации. Автор

предлагает корректировать разрегулированность двигательных проявлений эмоциональных реакций, а также развивать выразительный аспект эмоций (мимику, пантомимику, жесты, интонацию). Формируется умение ребенка проникать во внутренний мир персонажей, идентифицироваться с ролью. Использование рисования, музыки позволило обучать детей навыкам адекватного восприятия и выражения эмоций, снятия напряжения у детей, осознанию и словесному выражению внутренних конфликтов.

Эмоциональная сфера у школьников с задержкой психического развития изучалась в связи с влиянием их особенностей на успешность в учебной деятельности. И.Ю. Кулагина исследовала антиципируемую фрустрацию. Было установлено, что у большей части детей с задержкой психического развития (69%), испытывающих тревожность под влиянием отрицательной оценки, которая специально моделировалась в ситуации эксперимента, дезорганизуется деятельность и снижается ее результативность. По мнению автора, снижению тревожности у детей задержкой психического развития способствует общая коррекционная направленность обучения в специальной школе. При выполнении посильных заданий, которые предусмотрены специальной программой, дети с задержкой психического развития всегда положительно реагируют на них и их оценку, поэтому важно особенно на первом году обучения использовать щадящие отметки, чаще оценивать учебную работу, положительно подкреплять минимальные достижения каждого ученика в его знаниях и умениях, обеспечивать общий доброжелательный тон учителя. Такая работа может способствовать предупреждению формирования у детей с задержкой психического развития чувства страха, неуверенности перед оценочной ситуацией.

Исследованием эмоций, возникающих у детей с задержкой психического развития на неуспех, занималась Н.Л. Белопольская. Обращение именно к такого рода исследованию, по мнению автора,

позволяет выявить зону ближайшего эмоционального развития, определять которую необходимо при диагностике интеллектуального развития этих детей. Н.Л. Белопольская установила различные типы реакций на неуспех, которые были связаны с неодинаковой способностью детей эмоционально предвосхищать ситуацию. В связи с этим была разработана система коррекционного воздействия, которая формировала адекватную способность к эмоциональному предвосхищению, а, значит, подготавливала детей к самостоятельной деятельности в ситуации неуспеха. Такого рода деятельность необходима ребенку в процессе обучения, поскольку она регулирует познавательную активность. Низкая способность к формированию адекватных реакций на неуспех, а также длительность и устойчивость в их формировании может служить прогностическим критерием. Проведенное катамнестическое исследование подтвердило это положение. В результате была определена важность влияния эмоционального состояния на интеллектуальную деятельность детей с задержкой психического развития. Л.Н. Белопольской также было уделено внимание оценке когнитивного и эмоционального компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития, она показала, что для такой оценки достаточно важны эмоциональные компоненты деятельности ребёнка.

Уровни аффективной организации поведения у детей с задержкой психического развития были изучены в исследовании Т.Н. Павлий. Исследование показало, что у детей с задержкой психического развития не обнаружено достаточной зрелости в переживаниях, характерных для каждого уровня аффективной организации. Это не позволяет аффективной организации полноценно решать задачи адаптации, осуществлять саморегуляцию уровней, что проявляется в поведении детей и их затрудненной социализации. Недоразвитие механизмов первого уровня проявляется чаще всего в ситуациях общения. Дети ошибочно оценивают

интенсивность изменения эмоциональной оценки других людей и проявляют неадекватную чувствительность к изменению дистанции в общении. Гипофункция второго уровня проявится в стремлении детей с задержкой психического развития к стереотипному поведению, в неспособности гибко при необходимости переключаться на новые виды деятельности, привыкать к новым условиям. Страхи и агрессия у детей с задержкой психического развития в ряде случаев могут быть обусловлены состоянием гипофункции второго уровня. Третий уровень у детей с задержкой психического развития представлен в двух типах дисфункции. При гипофункционировании наблюдается снижение стремления к активному освоению мира, нарушение способности адекватно оценивать свои возможности, неуверенность в нестабильных обстоятельствах. В случаях гипертонуса у детей появляется неадекватное стремление к экспансии, что проявляется в агрессии и негативизме. Гипотонус четвертого уровня сказался на коммуникативных возможностях детей с задержкой психического развития, на формировании ряда личностных качеств, а также на состоянии всей аффективной системы. В исследовании установлено, что для детей с задержкой психического развития характерно гипофункционирование уровней аффективной организации поведения. Состояние гипотонуса уровней базальной организации отражается на их развитии, на состоянии всей низшей аффективной системы, а также на формировании высших эмоций, поведения, регулируемом ими, становлении и развитии личности. Это влияние сказывается, прежде всего, на том, что низшие эмоции, имея несовершенные механизмы регуляции поведения, не позволяют субъекту наладить адекватный аффективный контакт со средой, а, значит, решать стоящие перед ним поведенческие задачи и реализовывать соответствующие потребности.

8. ОБЩЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Особенности общения школьников с задержкой психического развития изучали в своих работах Л.Н. Блинова и др. было установлено, что у школьников с задержкой психического развития низкая потребность в общении сочетается с низким уровнем развития коммуникативных навыков. Все это сочетается с дезадаптивными формами взаимодействия (отчуждение, избегание конфликтов). Формирование коллектива и социализация детей – трудная педагогическая проблема в этих классах.

Эмоциональная незрелость детей с задержкой психического развития ведет к эмоциональной поверхностности контактов, слабому поддерживанию и сочувствию. Контакты таких детей ситуативны и неустойчивы.

Расторможенность психических процессов, повышенная возбудимость приводят к тому, что импульсивное поведение чаще всего превращается в цепочку реакций (крик, драки, ссоры, бурные обиды и т.п.) и неадекватных способов выхода из конфликтов. Аффективные реакции быстро закрепляются и могут повторяться уже без видимых причин, вне реальных конфликтов.

Общая незрелость обуславливают примитивную зависимость детей с задержкой психического развития от более зрелых и активных, волевых членов коллектива, подчиненности им.

Из-за хронической неуспеваемости, непосильности школьной ситуации школьники с задержкой психического развития часто прибегают к наиболее доступному способу – избеганию (они убегают из школы, часто прогуливают уроки). От этого психологические связи ребенка с задержкой психического развития и детского коллектива становятся еще более ослабленными.

Низкий уровень развития самооценки, устойчивости и критичности обуславливает проявление склонности к преувеличению своих возможностей, к переоценке своего обаяния и влияния. Ребенок с задержкой психического развития не может правильно уловить смысл оценки окружающих, поэтому не регулирует своё поведение, в результате чего снижается воспитывающая сила коллектива.

Большинство детей с задержкой психического развития характеризуются психической неустойчивостью. Это определяет особенности их социального поведения, которое характеризуется непоследовательностью, нелогичностью, конфликтностью, малопредсказуемостью.

Адаптивные механизмы у ребенка с задержкой психического развития также своеобразны, он не имеет достаточно развитых интеллектуальных и эмоционально-волевых возможностей для самостоятельного и продуктивного устранения недостатков. Способы самокоррекции, доступные ему: избегание, побеги, прогулы, конфликты не требуют труда, длительного волевого усилия. Желание добиться похвалы удовлетворяется путём хвастовства, обмана; стремление иметь какую-нибудь вещь – воровства, жажда получения удовольствия – бродяжничества. Такие формы поведения учащихся вызывают негативную реакцию окружающих, тормозят социализацию ребенка.

Изучение межличностных отношений младших школьников с задержкой психического развития с родителями, значимыми взрослыми позволило выявить иерархию личностных предпочтений в общении с окружающими людьми, проследить влияние внутрисемейных отношений на коммуникативное развитие детей (Р.Д. Тригер). Особое значение для младших школьников с задержкой психического развития имеет общение с матерью, даже если она ведет асоциальный образ жизни. Межличностные отношения с отцом, а также братьями и сестрами являются для таких детей

менее значимыми. Они не уделяют особого внимания своим бабушкам, дедушкам и другим родственникам. Интересен факт, что отношения с «чужими» взрослыми имеют для детей с задержкой психического развития гораздо большее значение по сравнению с общением со сверстниками. Проявляя в ситуациях общения активность и любознательность, школьники с задержкой психического развития стремятся оказаться в непосредственной близости от взрослых, которые выступают в роль коммуникатора: показывают, рассказывают, объясняют. Отмечается выраженное стремление этих детей к общению (О.В. Защиринская). В ситуациях, связанных с выполнением общественно полезной деятельности, большинство из них выбирает себе место среди людей, занятых делом. В речевых высказываниях учащиеся с задержкой психического развития подчеркивают не только свое личное участие, но и трудолюбие одноклассников, заинтересованность в успехе всего класса. Однако агрессивные тенденции в поведении и общении младших школьников с задержкой психического развития (желание драться, грубить) встречаются в четыре раза чаще, чем у нормально развивающихся учеников.

При анализе межличностных отношений детей с задержкой психического развития учитывались их семейные условия. Собранные социальные характеристики позволили А.И. Раку дифференцировать семьи испытуемых по структуре как полные (наличие обоих родителей) и неполные (один из родителей), а по характеру сложившихся в них межличностных отношений, как благополучные (трезвый образ жизни родителей, внимание к детям) и неблагополучные (употребление родителями спиртных напитков, асоциальное поведение, безразличие или агрессивность по отношению к детям). При всех указанных вариантах устойчиво сохраняется значимость отношений младших школьников с задержкой психического развития со своей матерью. Даже при частом отсутствии ее дома, когда сын или дочь оставляются на попечение

бабушки или соседей, дети говорят о ней как о самом лучшем человеке, которого они всегда ждут и о котором готовы заботиться.

В неполных семьях возрастает референтность общения с бабушкой, дедушкой и другими родственниками. Наличие у ребенка обоих родителей содействует возникновению у него желания расширить круг общения со взрослыми, не состоящими с ним в родственных отношениях. В полных семьях значение общения с «чужими» взрослыми конкурирует с тем субъективным значением, которое имеет общение с матерью. В основной круг общения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в благополучных неполных семьях входят мать, отец, находящийся вне семьи (36,7%), мать и отец как единая родительская чета (30,2%). Таким образом, даже при благоприятных внутрисемейных отношениях отсутствие одного из родителей негативно сказывается на стремлении ребенка с задержкой психического развития к общению со взрослыми, с которыми он не состоит в родственных отношениях.

Для детей с задержкой психического развития из неполных семей, где мать злоупотребляет алкоголем и безразлична к воспитанию ребенка, субъективное значение общения с ней для сына или дочери не снижается. Однако отсутствие отца препятствует нормальному развитию личности ребенка, ограничивая его стремление к увеличению круга общения. На основании проведенных исследований делается вывод, что в области межличностных отношений, как и в интеллектуальной сфере, у детей с задержкой психического развития наблюдается отставание от возрастной нормы, а основным центром общения для них является семья, и прежде всего мать (М.Г. Генинг, Р.Д. Тригер).

Сравнение межличностных отношений младших школьников с задержкой психического развития из полных и неполных семей показало, что отсутствие одного из родителей препятствует нормальному развитию личности ребенка, ограничивая формирование навыков социального

взаимодействия (А.И. Раку). Более того, экспериментальные данные говорят о том, что чем хуже семейный статус ребенка, тем меньше он тяготеет к общению с незнакомыми взрослыми. Данная особенность изучалась при анализе внутрисемейных отношений в неблагополучной семье. В таких семьях характерны отсутствие внимания к нуждам ребенка (особенно интеллектуальным и духовным), резкость в обращении с ним, конфликтность во взаимоотношениях всех членов семьи. Болезненные проявления (двигательная расторможенность или значительная пассивность, возбудимость, раздражительность) часто вызывают негативную реакцию матери и других родственников. Они нередко наказывают ребенка, заставляют выполнять объективно непосильные для него требования. Ребенок растет, испытывая постоянный недостаток любви и ласки, которые ему необходимы именно от матери и родных людей. Эта неудовлетворенная потребность приводит, с одной стороны, к фиксированности ребенка на отношениях с близкими ему родственниками (братьями, сестрами, бабушками, дедушками), а с другой стороны – к уменьшению личностной значимости общения с широким несемейным кругом взрослых. Дети из неблагополучных семей, имея негативный социальный опыт общения с близкими взрослыми, как правило, настороженно относятся к постороннему взрослому, в его присутствии они очень скованны. Доброжелательное отношение постороннего взрослого ребенок воспринимает не сразу, поэтому длительное время не испытывает к нему доверия, ведет себя с ним сдержанно, стремясь свести личные контакты до минимума.

Таким образом, социальная практика, приобретаемая в полной семье с гармоничными отношениями между родителями и детьми, благоприятствует увеличению сферы общения ребенка. Неполная семья, конфликтные, асоциальные семейные отношения замедляют формирование коммуникативных навыков, ограничивают возможности

самореализации личности ребенка с задержкой психического развития в общении.

Приобретаемый в дошкольном и младшем школьном возрасте детьми с задержкой психического развития негативный семейный опыт закрепляется в виде социально-культурных навыков взаимодействия с окружающими людьми, устранение которых требует длительной психологической коррекции. Дальнейшее изучение особенностей общения школьников с задержкой психического развития, в том числе его вербального и невербального компонентов, формирования коммуникативных навыков в зависимости от социальных условий развития (семья, детский дом), разработка концепции дизонтогенеза общения позволит решать практические вопросы их социализации в современном обществе.

9. ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Длительные наблюдения за учащимися с задержкой психического развития, проведенные в исследованиях Т.А. Власовой, М.С. Певзнер и др., позволяют выделить несколько групп учащихся в зависимости от особенностей их психического развития и поведения: уравновешенные, заторможенные и возбудимые.

К первой группе относятся дети, поведение которых относительно спокойно и уравновешенно. Они достаточно активны, у них не обнаруживается выраженных отклонений в эмоционально-волевой сфере, в поведении. Внутри данной группы можно выделить две подгруппы: часть детей наиболее активны, исполнительны, ответственно относятся к своим обязанностям, проявляют инициативность. Они пользуются уважением товарищей, могут быть лидерами. Другие менее активны, но от

общественных поручений не отказываются, лидерами не являются и не стремятся к этому, круг их общения узок.

Дети второй группы обычно вялы, инертны, заторможены, необщительны, малоинициативны, неуверенны в себе, неисполнительны. Среди этих детей встречаются эмоционально обделенные, равнодушные к окружающему миру, они слабо реагируют на замечания педагога, товарищей, не хотят принимать участия в общественных делах, но от выполнения, как правило, не отказываются. Часть детей отличается неадекватными эмоциональными реакциями, они обидчивы, плачут по малейшему поводу, болезненно переживают свои неудачи, уединяются, замыкаются в себе.

Третью группу составляют легковозбудимые дети. В их поведении преобладают стойкая аффективная возбудимость, расторможенность, психическая неустойчивость. Для данной группы детей характерно сочетание импульсивности с повышенной внушаемостью, заражаемостью. Основные мотивы поведенческих реакций у психически неустойчивых детей – получение удовольствия или подражание, неспособность противостоять внешнему влиянию. Они легко и бездумно поддаются любому совету, примеру, образцу, быстро оказываются в подчинении у лидеров с более сильным характером, отличаются повышенной энергетикой, физически неутомимы, двигательны активны, назойливы и болтливы. Их поведение характеризуется повышенной зависимостью от настроения, которое, как правило, неустойчиво. Они не критичны к своим поступкам, не могут сопротивляться вредному влиянию в силу несформированности самосознания.

Развитие психически неустойчивых детей имеет неблагоприятный прогноз: негативные проявления сохраняются до 16-17 лет, с трудом и незначительно компенсируются воспитанием (К.С. Лебединская, Г.В.Грибанова). Для детей с повышенной аффективной возбудимостью

характерно стойкое преобладание таких психических состояний, как импульсивность, бурные реакции (слезы, гневливость, ярость, резкие движения), склонность к агрессии (физическая и вербальная), конфликтность, драчливость, грубая реакция протеста, отказ от контакта с педагогом. Дети с данным типом поведения часто являются лидерами в классе, подчиняют и ведут за собой психически неустойчивых и пассивно заторможенных сверстников. Нередко аффективное поведение сочетается со склонностью к асоциальным поступкам.

Расторможенность влечений при возбудимом поведении проявляется в том, что учащийся с задержкой психического развития не может сдерживать инстинкты и агрессивные наклонности. У детей с расторможенными влечениями наблюдается онанизм, ранние проявления сексуальности, тяги к алкоголю, курению, проявление жестокости вплоть до садизма, склонность к побегам и бродяжничеству, страсть к воровству.

У детей с задержкой психического развития при врожденных нарушениях аффективно-волевой сферы социализация инстинктов и влечений осуществляется менее успешно. Благоприятной почвой для патологического развития сферы влечений осуществляется менее успешно. Благоприятной почвой для патологического развития сферы влечений являются незрелость психики, инфантилизм мотивации, дефицитарность механизмов регуляции. Дети с задержкой психического развития особенно зависимы от неблагоприятных внешних факторов: асоциальная среда, условия безнадзорности, ослабленное воспитательное воздействие, а ничем и никем не контролируемые и не подавляемые импульсы закрепляются как привычная форма поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К.С. Лебединской. М., 1982.

Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М., 1999.

Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития : учебное пособие М. : Когито-Центр, 2009.

Белопольская Н.Л. Психологическое исследование мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития. М., 1972.

Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2003.

Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко. М.: АРКТИ, 2001. 224 с.

Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пособие: Хрестоматия. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Речь, 2007.

Карпова Г.А., Артемьева Т.П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития: учеб. пособие. Екатеринбург, 1995.

Костенкова Ю.А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития. М. : Прометей, 2011.

Костенкова Ю.А., Тригер Р.Д., Шевченко С.Г. Дети с задержкой психического развития : Особенности речи, письма, чтения. М., 2004.

Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. 6-е изд., стер. М. : Академия, 2011.

Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / Под ред. Л.С. Волковой. СПб., 2004.

Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2004.

Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-психологическая диагностика). М., 1993.

Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

Обучение детей с ЗПР: пособие для учителей / Под ред. В.И.Лубовского. Смоленск, 1994.

Обучение детей с ЗПР в подготовительном классе : Пособие для учителя / Н.А. Цыпина, И.Н. Волкова, Е.А. Екжанова и др.; Под ред. В.Ф.Мачихиной, Н.А. Цыпиной. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 1992.

Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учеб. пособие / У. В. Ульенкова, О.В.Лебедева. 5-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2011.

Основы специальной психологии : учеб. пособие / под ред. Л.В.Кузнецовой. 7-е изд., стер. М. : Изд. центр «Академия», 2010.

Ридецкая О.Г. Специальная психология [Электронный ресурс] : учебное пособие. М. : Евразийский открытый институт, 2011.

Специальная психология : учеб. для студентов вузов / под ред. В.И.Лубовского. 6-е изд., испр. и доп. М. : Изд. центр «Академия», 2009. 556 с.

Специальная психология : учебник для академического бакалавриата / под ред.Л. М. Шипицыной. М. : Издательство Юрайт, 2016.

Специальная психология : учебное пособие / Слепович Е.С. Минск : Вышэйшая школа, 2012.

Специальная психология: учеб. пособие / Солондаев В.К., Яросл. гос. ун-т ; Яросл. гос. ун-т. Ярославль : ЯрГУ, Б. 2010.

Специальная психология и педагогика : учебное пособие / Г.И.Колесникова. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. 250 с.

Усанова О.Н. Специальная психология : учеб. пособие. М., СПб. [и др.] : Питер, 2006. 395 с.

Шипова А.В., Шипова Л.В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие. Саратов: ИЦ «Наука», 2018.